

KİŞİLİĞİN AHLAKİ YÖNÜNE FENOMENOLOJİK BİR BAKIŞ: İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Ogün ÇAKIR² M. Cihangir DOĞAN³

ÖZET

Karakter kavramının eğitime konu oluşu, eğitim kavramının özünde birey yetiştirmenin oluşunun doğal bir sonucudur; zira her toplumda sağlıklı bireyler yetiştirmek bakımından çocuklarda karakter eğitimine önem vermek eğitimin temel uğraşı olagelmıştır. Çocukların karakter gelişimi üzerinde etkililiği kabul edilmiş olan karakter eğitimi programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, özellikle ilkökul düzeyinde, rol model olma ve yapıcı evrensel değerlerin yeni nesle kazandırılması bakımından başat aktörler oldukları söylenebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin karakter kavramının pedagojik bağlantılarına ve eğitsel uygulamalardaki yeri ve önemine ilişkin görüşlerine ulaşmak ve bu görüşleri alanyazındaki teorik veya uygulamaya yönelik araştırma bulgularıyla karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) esas alınmıştır. Araştırmanın ölçüt örnekleme yaklaşımıyla belirlenen çalışma grubu 88 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. İlgili görüş ifadelerinin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiş, bu doğrultuda saptanan kodlar uygun temalar altında toplanarak modellenmiştir. Elde edilen bulguların ilgili alanyazında yer alan görüş ve bulgularla karşılaştırılmasının gerek ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimine yönelik deneyim ve tutumlarını yansıtacağı gerekse gelecekteki program geliştirme süreçlerine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karakter eğitimi, İlkokul çağı, Öğretmen görüşleri

A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE MORAL ASPECT OF PERSONALITY: PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON CHARACTER EDUCATION

ABSTRACT

The fact that the concept of character is subject to education is a natural result of raising individuals in the essence of the concept of education; because in every society, giving importance to character education in children, in terms of raising prudent individuals, has been the main occupation of education. It can be said that teachers, who are the practitioners of character education programs, whose effectiveness on children's character development has been accepted, are the leading actors in terms of being a role model and bringing constructive universal values to the new generation, especially at the primary school level. The aim of this research is to reach primary school teachers' views on the pedagogical connections of the concept of character and its place and importance in educational practices and to compare these views with the theoretical or practical research findings in the literature. In this direction, phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was taken as a basis. The study group, which was determined by the criterion sampling approach, consists of 88 primary school teachers. The analysis of related statements was carried out by content analysis, and the codes determined in this direction were modeled by gathering under appropriate themes. It is believed that the comparison of the findings with the opinions and findings in the related literature will both reflect the experiences and attitudes of primary school teachers towards character education and guide the future curriculum development processes.

Key Words: Character education, Primary education, Teachers' views

¹ Bu makale, sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu yazar; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim ABD, oguncakir@marun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4423-4821

³ Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, mcdogan@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1473-7866



Önerilen Atf:

Çakır, O. ve Cihangir,D. (2022). Kişiliğin ahlaki yönüne fenomenolojik bir bakış: ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 43-68. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1187122>



1. PROBLEM DURUMU

Karakter denildiğinde bir nesnenin veya kavramın kimliğini en temel hatlarıyla temsil eden nitelikleri akla gelir. Bir birey olarak insan söz konusu olduğunda ise karakter sözcüğünün tanımı “bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) veya “bireyi, grubu veya topluluğu diğerlerinden ayıran özelliklerin toplamı” (Black, Groves, Hucker & McKeown, 2011) şeklinde yapılmaktadır; ancak bu tanımlar, bireyin kendisine özgü niteliklerine işaret etmeleri nedeniyle, karakter ve kişilik kavramlarının hatalı bir şekilde birbiri yerine kullanılmasına neden olabilmektedir. Lickerman’a (2011) göre kişilik ve karakterin birbirinden ayrıldığı belirgin noktalar bulunmaktadır: Kişilik özellikleri insanların birbirleri hakkında – ilk tanışmada değilse bile kısa bir süre sonra – hüküm verebildikleri ve çoğunlukla doğuştan getirdikleri özelliklerdir. Liderliğe yatkınlık, tez canlılık, dışa dönüklük ve bunların karşıtları kişilik özellikleri olarak sayılabilir. Karakter özellikleri ise keşfedilmesi zaman alan, deneyimlerle biçimlenebilen ve bireyin inanışları/bakış açısı ile güçlü bağlantısı olan özelliklerdir. Bu özellikler çeşitli koşullar altında sınanır, alışkanlıklarla davranışlara yansır ve tutarlı bir şekilde sürdürülüp sürdürülemediği önemlidir. Örneğin empati, paylaşımcılık ve tolerans bu gibi özelliklerdendir. Rivers (2004), kişiliğin daha çok insanın değişmeyen öz niteliklerine işaret ettiğini öne sürerek bu ayrımı “kişiliğimizi seçemeyebiliriz; fakat karakterimizi seçebiliriz” (s. 251) şeklinde netleştirmektedir. Tanımı gereği karakter, bireyin ahlaki değerlendirmeye tabi olan (iyi/kötü, haklı/haksız) ve bireyler arası etkileşimlerle, zaman içerisinde biçimlenen ve çeşitli koşullar altında sınanan prensiplerini temsil ettiği için bu prensiplerin dayandığı kavramların da esas olarak birer değer olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Mitchell, 2015). “Karakter entelektüel, kişisel ve sosyal gelişimimiz üzerinde etkisi olan iyi ve kötü niteliklerimiz; karakter eğitimi ise nasıl bir hayat yaşayacağımızı ve nasıl kararlar alacağımızı belirleyen değerleri öğrenme sürecimizdir” (Hall, 2008: 63). Şu hâlde değer kavramının ahlaki niteliği olan, tutarlı ve süregelen davranışlarla sergilenen kişilik özelliklerinin (karakterin) oluşumunda temel teşkil ettiği öne sürülebilmektedir (Huitt, 2004).

Aile çocuğun toplumsallaşma sürecinin başlangıç aşamasıdır (Freeman & Showel, 1953; Grusec & Lytton, 1988; Baferani, 2015). Aile bireyleri ile kurduğu iletişim ve deneyimlediği etkileşim, çocuğu toplumun bir parçası olarak var olmaya hazırlayan değerli süreçlerdir. Aile çocuk için öncelikli ahlaki gelişim ortamı, ebeveynler de bu ortamdaki ilk ahlak eğitimcileri olarak kabul edilmektedirler; sevilme, değer görme ve önemsenme gibi duyguların (veya bunların karşıtlarının) eşliğinde çocuk, sahip olacağı dünya görüşünün oluşumunda en temel ahlaki eğitimden geçer (Lickona, 1992; Shumaker & Heckel, 2007; Brannon, 2008). Alanyazında ahlaki değerlerin tanıtılması, benimsenmesi ve dolayısıyla prososyal davranışların çocukta yaşamsal perspektif haline gelmesinde ailenin sorumluluk ve önemine işaret eden çalışmalar bulunmaktadır: Örneğin henüz 12-18 aylıktan itibaren çocuklarda oyuncaklarını anne, baba veya yabancılarla paylaşma (Hay, 1994) ve 2 yaşla birlikte tehlikeye karşı uyarma, yardım etme, koruma, paylaşma gibi prososyal davranışların sergilenmeye başladığı (Parke & Gauvain, 2009) anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin sağladığı sıcak ve güven verici iletişimin de çocuklarda prososyal davranış sergileme düzeyini artırdığı (Staub, 1979; Clark & Ladd, 2000; Knafo & Schwartz, 2003; Knafo & Plomin, 2006); aile içinde duyguların açıkça ifade edilmesi ve paylaşılması sayesinde başkalarının duygularını tespit edebilen ve ihtiyaçlarını fark edebilen çocuklarda prososyal davranışların arttığı (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006) ortaya konmaktadır. İlkokul çağı ise çocuğun toplumsal ahlaki bilinç ve değerler sistemi edinme sürecinde aileden sonraki en güçlü etkinin gerçekleştiği dönemi temsil etmektedir; bu çağ, çoğu çocuk için sosyal bağlamda dramatik bir değişime tekabül eder: Bu çağda akranlarla sosyal etkileşimin yoğunluğu artar, giderek büyüyen akran grupları oluşur ve bu grupların yetişkin denetimine gereksinimi azalırken özdenetim mekanizması güçlenmeye başlar. Bu nedenle ergenliğe giden süreçte, çocuklar genellikle kendilerine benzer yaştakilerle olsalar da, farklı yaştaki çocuklarla sosyal teması geçmeye başlarlar (Rubin, Bukowski & Parker, 2006) ve bu sayede ahlaki değerlere dayalı kurallar bütününe yani bir etik sisteme tabi olan yetişkin ve akranlarıyla birlikte yaptırımları olan bir sosyal yapının – okulun – parçası olurlar (Atkins, Hart & Donnelly, 2004). Dolayısıyla ilkökul çağındaki çocuklar için karakter eğitiminin, esas olarak sosyal etkileşim süreçlerine yönelik beceri gelişimine odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır. Buber (2002), hakiki anlamda eğitimin, özünde karakter eğitimi olduğunu öne sürmektedir; ona göre eğitmen, öğrencisinin yalnızca bireysel becerilerini geliştirmeyi, ona belirli şeyleri bilmeyi ya da bunları kullanmayı öğretmeyi amaçlamaz: Onun endişesi her zaman bir bütün olarak kişidir; hem şu anda var olduğu haliyle hem de gelecekte yapabilecekleriyle ve olabilecekleriyle. Bu doğrultuda Lickona (1992), ilkökul çağındaki çocuklarda benlik saygısı oluşmasının, sağlıklı bir karakter eğitimi sürecinde kritik öneme sahip bir başlangıç noktası olduğunu ifade etmektedir; ona göre her şeyden önce çocukta güçlü bir yeterlik ve başarıma duygusu geliştirilmeli; ardından kendilerine birer

birey olarak değer vermek, hakkını savunmak ve başkalarından saygı görmelerini sağlayacak türden bir özsaygıya sahip olmak öğretilmelidir ve bu husustaki en büyük güç ve sorumluluk öğretmenlere aittir. Her şeyden önce öğretmenler, son derece karmaşık toplumsal ilişkiler kapsamında çocuklar için istikrarlı bir yetişkin modelliğini ve akıl hocalığını temsil ederler; öğretmenler, sosyal-duygusal veya akademik sorunlar ortaya çıktığında rehberlik ve yardım sağlayabilir ve doğru bir rol modellikle karakter eğitiminde en kritik bileşeni teşkil edebilirler (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Buradan hareketle bu araştırmada, ilkökul çağı çocuklarının karakter gelişimleri ekseninde öğretmenlerin karakter kavramına ve bunun eğitsel pratiklerdeki yansımalarına ilişkin görüş ve deneyimlerine ulaşılmaya çalışılacak ve karakter eğitiminin gerek mevcut müfredat kapsamındaki algılanış ve işleniş gerekse çeşitli pedagojik bağlamlardaki karşılıkları (öğretmen-öğrenci etkileşimi, etkinlik süreçleri vb.) ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Karakter eğitimi, geneli itibarıyla eğitimin ahlaki boyutunu temsil eder ve meziyet teşkil eden değerlerin, yani erdemlerin, yeni nesle kazandırılıp bunların davranışa dönüştürülmesi amacını esas alır (Ryan, 2020). Bu süreç bireyin kendi yaşam deneyimlerinden elde ettiği prososyal (toplum yanlısı) değerlerin birer prensibe dönüştürülmesini ve bu prensiplerin her koşul altında sarsılmadan pratiğe aktarılabilmesini içerir (Huitt, 2004; Hall, 2008; Yazıcı & Yazıcı, 2011). Dolayısıyla karakter eğitiminin, geleceğin bireylerin prososyal kişilik özelliklerinin kazandırılması amacı taşıdığı söylenebilir (Battistich, 2005; Tatman, Edmonson, & Slate, 2012). Etkliliğine yönelik yapılan araştırmalar, karakter eğitimi uygulamalarının öğrencilerin gerek akademik gelişimlerinde (Solomon vd., 2000; Snyder vd., 2010) gerekse prososyal kişilik özellikler edinmelerinde (O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995; Abbott, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman & Catalano, 1998; Wiebers, 2001) oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmalar; günümüz medya ve sosyal iletişim ağlarının gençliğin değerleri üzerindeki yıkıcı etkilerinin giderilmesinde, aile bağlarının ve birliğinin bu etkiler nedeniyle giderek zayıflamasının önüne geçilebilmesinde ve demokratik toplum değerlerinin korunup geliştirilebilmesinde karakter eğitiminin katkı sağlayıcı olduğunu (Pala, 2011; Brannon, 2008; Lickona, 1993) ortaya koymaktadır.

Lickona (1992), ilkökul çağındaki çocuklarda benlik saygısı oluşturmanın, sağlıklı bir karakter eğitimi sürecinde kritik öneme sahip bir başlangıç noktası olduğunu ifade etmektedir; ona göre her şeyden önce çocukta güçlü bir yeterlik ve başarıma duygusu geliştirilmeli, ardından kendilerine birer birey olarak değer vermek, hakkını savunmak ve başkalarından saygı görmelerini sağlayacak türden bir özsaygıya sahip olmak öğretilmelidir ve bu husustaki en büyük güç ve sorumluluk öğretmenlere aittir. Her şeyden önce öğretmenler, son derece karmaşık toplumsal ilişkiler kapsamında çocuklar için istikrarlı bir yetişkin modelliğini ve akıl hocalığını temsil ederler; öğretmenler, sosyal-duygusal veya akademik sorunlar ortaya çıktığında rehberlik ve yardım sağlayabilir ve doğru bir rol modellikle karakter eğitiminde en kritik bileşeni teşkil edebilirler (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin karakter kavramına ve karakter eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Karakter eğitimi uygulamalarının etkililiğine dair alanyazın incelemelerinden elde edilen araştırma bulguları, karakter eğitimi proje ve programlarının ilkökul düzeyinde genel olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığını (Solomon vd., 2000; Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004; Kruger, Harris, Pulluru & Tu, 2019), öğrencilerin okul devamsızlıklarını belirgin düzeyde azalttığını (Snyder vd., 2010), istenmeyen davranışların (fiziksel/sözel şiddet, zorbalık, sorumsuzca davranma vb.) önlenmesinde etkili olduğunu (Hawkins, von Cleve & Catalano, 1991; Hawkins vd., 1992; Wiebers, 2001; Battistich, 2004; Li vd., 2011) ve prososyal davranışların gelişiminde katkı sağlayıcı olduğunu (O'Donnell vd., 1995; Abbott vd., 1998; Uysal, 2008; Jeynes, 2019) ortaya koymaktadır. Çocukların karakter gelişimi üzerinde etkililiği kabul edilmiş olan karakter eğitimi programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, özellikle temel eğitim düzeyinde, rol model olma ve yapıcı evrensel değerlerin yeni nesle kazandırılması bakımından başat aktörler oldukları (Ryan, 1986; Shumaker & Heckel, 2007; Klaassen, 2010; Alt & Reingold, 2012) söylenebilmektedir. Nitekim karakter eğitiminin etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmalar da öğretmenlerin program uygulayıcıları olarak karakter eğitiminin önemine inandıklarını (Yüksel, 2012; Üstünyer, 2009; Yıldırım, 2007) ortaya koymaktadır. Buradan hareketle; erdem teşkil eden toplumsal değerleri benimsemiş, bu değerler doğrultusunda edindiği davranış alışkanlıklarıyla yapıcı karakter özellikleri sergileyen bireyler yetiştirmenin başat aktörleri olan ilkökul öğretmenlerinin karakter kavramına ve karakter eğitimine

ilişkin görüşlerine ulaşmanın, gerek mevcut müfredatımızın işleyiş ve yeterliğine dair ipuçları sağlayacağı gerekse gelecekteki olası program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojiden (olgubilim) faydalanılmıştır. Fenomenoloji, kişilerin deneyimledikleri olay veya durumların doğasını yine bu kişisel deneyimler ekseninde incelemeyi amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Hitzler & Eberle, 2004; Patton, 2002; Yin, 2011). Bu yaklaşımda deneyimlenen olay veya durumların altında yatan dinamiklerin irdelenmesi ve bunların farklı yönleriyle ortaya çıkarılması amaçlanır (Şencan, 2005: ; 508). Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin karakter ve karakter eğitimi kavramlarına ilişkin deneyim ve görüşlerine ulaşmaktır; dolayısıyla, araştırmanın temel amacı doğrultusunda mümkün olan en zengin içerikte, derinlemesine ve dolaysız veriyi elde etmeye yönelik nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji olduğuna karar verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 88 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden olan ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan bazı kriterler uyarınca çalışma grubunu ilgilendiren durumların gözden geçirilip incelenmesi amacını taşır (Merriam, 2009). Bu kapsamda araştırmacı, araştırdığı durumun söz konusu ölçütlere dayalı çalışma grubundaki bireylerce nasıl algılandığını ve deneyimlendiğini çözümlenmeye çalışır (Patton, 2015; Tracy, 2020). Bu doğrultuda, çalışma grubu için belirlenmiş olan cinsiyet (2 kategori), yaş (3 kategori), hizmet kıdemi (3 kategori), eğitim durumu (2 kategori) gibi ölçütler uyarınca en az 36 katılımcıya ulaşılması gerektiği (kategorilerin çarpım sayısı) anlaşılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik analizler, çalışma grubunda yer alan 88 sınıf öğretmenin 54'ünün kadın (%61), 34'ünün erkek olduğunu (%39) göstermektedir. Kadın öğretmenlerin 39'u lisans (%72), 15'i lisans üstü eğitim mezunuyken (%28), erkek öğretmenlerin 26'sı lisans (%77), 8'i lisans üstü eğitim mezundur (%23). Bununla birlikte çalışma grubundaki kadın ve erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak 10 – 19 yıl mesleki kıdem aralığında olduğu; kadın ve erkeklerin 30 – 39 ve 40 – 49 yaşları arasındaki dağılımlarının benzer olduğu ve hem kadın hem de erkeklerde farklı meslekî kıdem ve yaş aralığından katılımcıya ulaşılabilirdiği anlaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmanın amacı kapsamındaki sorulara cevap bulabilmek adına araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bir yarı-yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış anket/görüşme formları araştırmacının, katılımcıların çalışma konusuyla ilgili görüşlerine ulaşarak yeni fikirler ve bakış açıları elde etmesini sağlayan veri toplama araçlarıdır (Merriam, 2009). Yarı-yapılandırılmış anket/görüşme formlarında araştırmacı, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırladığı, bazıları seçeneekli, çoğunluğu ise açık-uçlu olan sorular vasıtasıyla katılımcılardan olabildiğince kapsamlı cevaplar elde etmeye çalışır (Ayres, 2008). Veri toplama aracının geçerlik denetimi için Creswell (2007) tarafından önerilen aşamalar doğrultusunda; öncelikle hakkında veri toplanacak konu ve kavramlar ortaya konmuş ve bu kapsamda aday ifadelerden oluşan bir taslak hazırlanmış; hazırlanan taslak araştırma alanındaki uzmanlıkları doğrultusunda belirlenmiş olan jürinin görüşlerine sunulmuş ve jüri önerileri doğrultusunda veri toplama aracı üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından veri toplama aracıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş, uygulama deneyimine dair katılımcı görüşleri ve nitelik ve kalite yönünden değerlendirilmeye üzere elde edilen veriler tekrar jüri görüşlerine sunulmuştur. Son düzenlemeler eşliğinde veri toplama aracındaki maddelere ilişkin öneriler incelenmiş ve araç kullanıma hazır hale getirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı (anket formu), internet üzerinden veri girişi olanağı sağlayan *Forms.app* web uygulaması ile hazırlanmış ve katılımcılara telefon veya e-posta bilgileri yoluyla iletilmiştir. Dijital ortamda sunulan anket çalışmalarının tümüyle anonimlik sağlayabilme, ekonomik açıdan sürdürülebilir olma, veri karşılaştırma ve analizinde kolaylık sağlama, yüksek sayıda katılımcıyla hızlıca irtibata geçebilme ve dolayısıyla zengin ve yoğun bir veri kümesine ulaşma gibi avantajları bulunmaktadır (Mertens, 2010). Hangi yaklaşım esas alınırsa alınsın, nicel veya nitel tüm araştırma türleri kapsamında veri toplama sürecinin ilk basamağı araştırma etiği gerekliliklerinin (zarar vermemek, aldatmadan kaçınmak, rıza elde etmek ve kimlik

gizliliğine riayet etmek) sağlanmış olmasıdır (Tracy, 2020). Creswell (2007), özellikle nitel bir yaklaşımı tercih eden araştırmacıların, katılımcıların kimliğini anonim tutmaya (bireylere numara veya kısaltmalar atamak suretiyle) azami ölçüde özen göstermesi gerektiğini ifade eder. Bu doğrultuda, öncelikle başlığıyla birlikte araştırmanın kapsamını, amacını ve önemini açıkça ifade eden, araştırmacının kimliğini ve araştırmayı hangi kurumsal çatı altında sürdürdüğünü ortaya koyan bir bilgilendirme bölümü hazırlanmış; katılımın bütünüyle gönüllülük esasına dayalı olduğu ve cevaplama aşamasının herhangi bir bölümünde, gerekçe göstermeksizin vazgeçip sürecin sonlandırılabilmesi ifade edilmiş ve cevaplama aşamasında veri analizinde kullanılmak üzere gerekenler dışında hiçbir kişisel veri (ad, telefon numarası, e-posta, adres, çalışılan kurum vb.) talebinde bulunulmayacağı; ancak katılımcının tercih etmesi durumunda, e-posta adresi yoluyla araştırmacı ile araştırma kapsamında irtibat kurabileceği kendilerine bildirilmiştir.

Bu araştırmanın veri analizi sürecinde, yorumlayıcı nitel veri analizi yaklaşımlarından biri olan içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. En genel tanımıyla içerik analizi, nitel veri kümesinde yer alan ilişki ve anlamları belirlemeye yönelik bir veri indirgeme süreci olarak ifade edilebilir (Patton, 2015). Daha kapsamlı bir tanımla ise içerik analizi, insanlar arası etkileşimlerde ortaya çıkan her türlü ürünün yorumlamaya dayalı çeşitli yöntem ve tekniklerle kodlanıp veriye dönüştürülerek analiz edilmesi sürecidir. Metin bölümlerini küçük anlam birimlerine indirgeyen kodlama yöntemi ile hem ifadelerin altında yatan örtük anlamlara ulaşmak hem de tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlara ulaşmak amaçlanır (Lune & Berg, 2017; Bazeley, 2013). “İçerik analizi sürecinde araştırmacı, metinlerde yer alan ve ortak başlıklar (kodlar) altında toplanabilen kavramları belirleyerek bunların birbiriyle ilişkisini yorumlar ve metinler arasındaki kategorik bağlantıları keşfederek bunları en basit ve anlaşılır biçimde raporlaştırır” (Şencan, 2005: 532-535). Bu doğrultuda, maddelere yönelik cevaplarda yer alan, ortak anlam içeren ifadelerin belirlenebilmesi için tüm ifadeler, yaygın nitel veri analizi yazılımlarından biri olan (Bazeley, 2013) NVIVO 12 yazılımı kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmada veri analizi güvenilirliğin sağlanmasına yönelik tekniklerden biri olarak Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası uyum düzeyi esas alınmıştır. Buna göre kodlama uyumu, kodlama işlemini birbirinden bağımsız şekilde yürüten iki araştırmacının aynı veri kümesine kabaca aynı kodu atmasıyla açıklanabilir. Kodlama kontrolü kapsamında hedeflenen kodlama uyumunun hiç değilse %70 (.70) düzeyinde bulunması gerektiğini öne süren Miles & Huberman, kodlanan veri kümesinin genişliğine ve kapsamına bağlı olarak %90 (.90) düzeyinde bir uyumun oldukça ikna edici olacağını ifade ederlerken kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde şu formülün kullanılmasını önermektedirler:

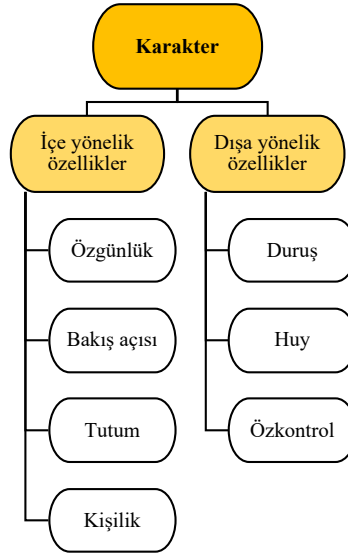
$$\text{güvenilirlik düzeyi} = \frac{\text{uzlaşılan kodlama sayısı}}{\text{uzlaşılan} + \text{uzlaşılmayan kodlama sayısı}}$$

Kodlama işlemi bu araştırmanın yürütücüsü ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora programından bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Anket formundan elde edilen veri kümesi üzerinde gerçekleştirilen işlemler sonucunda, üzerinde kodlama yapılan her bir madde için elde edilen kodlayıcılar arası uyum düzeyinin .70 ile 1.00 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Bu durum, veri toplama aracında yer alan tüm ifadeler için yeterli uzlaşım düzeyine ulaşıldığını göstermektedir. Analize tabi tutulan ifadelerin gösteriminde öğretmen için Ö, kadın katılımcılar için K, erkek katılımcılar için E; lisans mezunu katılımcılar için L, lisans üstü mezunu katılımcılar içinse LÜ kısaltmaları kullanılmıştır; örneğin Ö #1 K, 10 yıl, 36 yaş, LÜ... Görüş ifadelerinin içerik analizine tabi tutularak kodlandığı ve ilgili tema veya alt-tema altına dahil edilmesine dayanak teşkil eden kısımlar koyu italik şekilde belirtilmiştir. Aşağıdaki örnekte belirtildiği üzere, 77. kayıt sırasındaki katılımcı (Ö #77) bir kadındır (K), meslekî kıdemi 16 yıldır, 40 yaşındadır ve lisans mezunudur (L). Görüş ifadesinde vurgulanan “Kendine yetebilen” ifadesi, yer aldığı tablodaki başlık altında (tema/alt-tema) kodlanan bölümü temsil etmektedir:

Ö #77 K, 16 yıl, 40 yaş, L, liberal “**Kendine yetebilen**, başkalarına örnek olabilen kişi.”

3. BULGULAR

Birinci görüş ifadesi olan “Karakter sözcüğünü anlamca hangi kavramlara yakın buluyorsunuz?” sorusuna yönelik, katılımcılardan istedikleri sayıda kavram belirlemeleri istenmiştir. İçerik analizi sonucunda kodlamaların iki tema altında toplandığı anlaşılmıştır. Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenler karakter kavramını içe yönelik ve dışa yönelik özellikler temaları altında toplanabilecek kavramlarla ilişkilendirmektedirler. İlgili ifade için yürütülen analiz bulgularından hareketle, karakter kavramının ilişkili bulunduğu kavramlara yönelik model Şekil 1’de gösterilmektedir:



Şekil 1. Karakter Kavramının İlişkili Bulunduğu Kavramlar

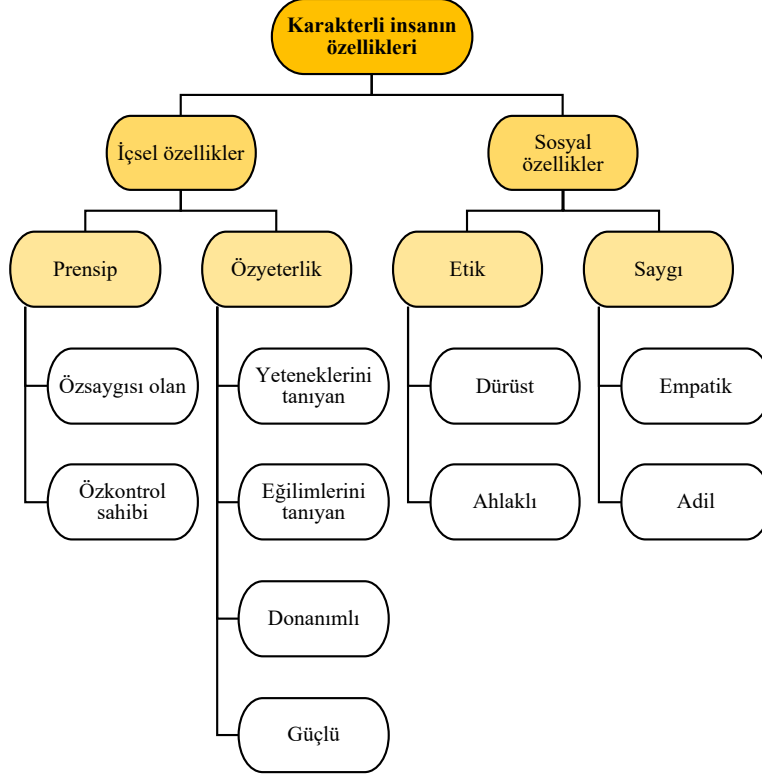
Kodlama sürecinin ardından elde edilen temaların kapsamında olduğu değerlendirilen ifade örneklerine Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. Karakterle İlişkili Kavramlara Yönelik Örnek İfadeler

İçe yönelik özellikler	
	Özgünlük
Ö #49 K, 15 yıl, 42 yaş, L Ö #5 K, 5 yıl, 32 yaş, L	<i>Kendine özgü davranış</i> <i>Başkalarından farklılık</i>
	Bakış açısı
Ö #2 K, 13 yıl, 38 yaş, L Ö #66 E, 15 yıl, 42 yaş, LÜ	<i>Olaylara bakışı</i> <i>Belli bir bakış açısı</i>
	Tutum
Ö #10 E, 12 yıl, 37 yaş, L Ö #45 K, 23 yıl, 47 yaş, L	<i>Yerleşik tutumlar</i> <i>Tutum özelliği</i>
	Kişilik
Ö #13 K, 12 yıl, 40 yaş, L Ö #7 E, 8 yıl, 33 yaş, L	<i>Nasıl bir kişi olduğu</i> <i>Kişilik yapısı</i>
Dışa yönelik özellikler	
	Duruş
Ö #22 K, 16 yıl, 43 yaş, L Ö #19 E, 20 yıl, 45 yaş, L	<i>Hayata karşı duruşu</i> <i>Duruş biçimi</i>
	Huy/Mizaç
Ö #58 K, 25 yıl, 47 yaş, LÜ Ö #15 K, 20 yıl, 42 yaş, L	<i>Kişinin huyları</i> <i>Mizaç özellikleri</i>
	Özkontrol
Ö #52 K, 11 yıl, 39 yaş, L Ö #33 K, 26 yıl, 53 yaş, L	<i>Kendini kontrol etme</i> <i>Davranışlarını kontrol edebilen</i>

İkinci görüş ifadesi olan “Sizce karakterli bir insan ifadesi ne anlama gelmektedir?” sorusuna yönelik katılımcılardan gelen cevaplardan bazıları sıfat belirten sözcük ve/veya tamlamalar (duruşunu bozmayan..., dürüst, namuslu olan...) şeklinde, bazıları da tümce ve/veya cümle (Karakterli bir insan kendi prensiplerinden asla vazgeçmez, İlkelerinden taviz vermeyendir...) şeklindedir; dolayısıyla tümce veya cümleler içerik analizine tutularak aynı kavrama işaret eden kodlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin karakterli insanın özelliklerine yönelik belirttikleri ifadeler 10 karakter özelliğiyle

kodlanabilmekte; bu kodlar dört alt-tema altında ve bu dört alt-tema da iki tema altında toplanabilmektedir. Şu hâlde toplamda 16 kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, karakterli insanın özellikleri temelde İçsel ve Sosyal özellikler olmak üzere iki tema altında toplanabilmektedir. İlgili analiz bulgularından hareketle karakterli insanın özelliklerini ortaya koyan model Şekil 2’de gösterilmektedir:



Şekil 2. Karakterli İnsanın Özellikleri

Kodlama sürecinin ardından elde edilen tema ve alt-temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

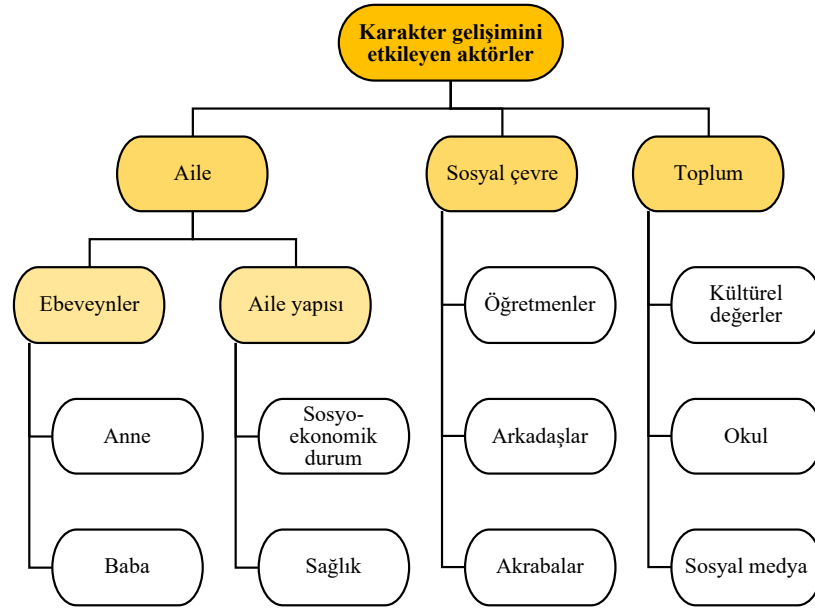
Tablo 2. Karakterli İnsanın Özelliklerine Yönelik Örnek İfadeler

İçsel Özellikler	
Prensip	
Ö #17 K, 15 yıl, 40 yaş, L	<i>Çeşitli olay ve durumlara göre ortamın şeklini almadan inandığı değer, duygu ve davranışların arkasında durabilme tavrını sözlü ya da fiili ifade edebildir.</i>
Ö #36 E, 19 yıl, 42 yaş, L	<i>İnandıkları için her zaman mücadele eder.</i>
Özyeterlik	
Ö #41 E, 9 yıl, 35 yaş, L	<i>Kendisini kimseye boyun eğmeyecek şekilde geliştirmiş olan.</i>
Ö #79 K, 26 yıl, 48 yaş, L	<i>Dürüst, ne istediğini bilen, donanımlı</i>
Ö #77 K, 16 yıl, 40 yaş, L	<i>Kendine yetebilen, başkalarına örnek olabilen kişi.</i>
Ö #78 E, 22 yıl, 47 yaş, L	<i>Yeteneklerini fark etmiş olan, bunları insanlık için kullanan,</i>
Sosyal Özellikler	
Etik	
Ö #28 K, 13 yıl, 39 yaş, L	<i>Toplumun ahlakını savunan, değerlerini koruyan</i>
Ö #4 E, 18 yıl, 45 yaş, L	<i>Toplum değerlerini benimsemiş olandır.</i>
Saygı	
Ö #32 K, 20 yıl, 43 yaşında, LÜ	<i>Başkalarının hakkını gözetten</i>

Ö #86 K, 14 yıl, 40 yaşında, L

Gerek kendisi için gerekse toplumsal değerlere karşı saygılı olan kişidir.

Üçüncü görüş ifadesi olan “Sizce bir çocuğun karakter gelişimini etkileyen aktörler kimlerdir?” sorusuna yönelik, katılımcılardan – önem sırasına göre – dört aktör belirlemeleri istenmiştir. Bu ifade, katılımcı öğretmenlerin bakış açısından ilkökul çağındaki çocukların karakter gelişiminde en etkili olan aktörlerin hangileri olduğunu ve bunların hangi önem sırasında değerlendirildiğini saptamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kendi görüşleri çerçevesinde önem sırasına koydukları aktörlerin hangi sırada yer aldıkları incelenmiş ve 1 – 4 arasındaki her bir sırada en çok yer verilen aktör belirlenmiştir. Bu süreçte, aktörler çoğunlukla tek sözcükle ifade edilmiş olup (anne, baba gibi) bazıları sözcük grubu (anne-baba, arkadaş çevresi) biçiminde belirtilmiştir. Bu durumda olan ve yorumlama gerektirmeyen sözcük grupları (örneğin, anne-baba=ebeveyn; yakın akrabalar=akraba; kültürel kodlar=kültürel değerler; akranlar=arkadaşlar) belirtilen şekilde dönüştürülmüş; fakat özellikle ayrı ayrı belirtilmiş olan (örneğin anne, baba vb.) aktörlerin bu şekilde bırakılması tercih edilmiştir. Her ne kadar anne ve baba aktörleri bir arada ebeveyn koduyla temsil edilebilse de bu yorumlama içerik analizi sürecinde anlam taşıyıcı; mevcut amaç doğrultusunda sözü edilen aktörlerin ayrı ayrı değerlendirilmesi, bunlar arasındaki önem sıralaması hakkında yorum yapabilmek için gereklidir. Buradan hareketle, ilkökul çocuklarının karakter gelişimi üzerinde etkili olduğunu düşünülen aktörlere ilişkin analiz bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin karakter gelişimi üzerindeki etkisi bakımından birinci sırada en sık yer verdikleri aktör aile (f=42), ikinci sırada öğretmen (f=33), üçüncü sırada arkadaşlar (f=28) ve dördüncü sırada toplum (f=24) olmuştur. Üçüncü görüş ifadesine gelen cevaplarda toplam 319 sözcük veya sözcük grubu belirlenmiş, bunların da dört tema altında kodlanabildiği anlaşılmıştır. İlgili ifade için yürütülen analiz bulgularından hareketle, karakter gelişimini etkileyen aktörlere yönelik model Şekil 3’te gösterilmektedir:



Şekil 3. Karakter Gelişimini Etkileyen Aktörler

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 3’te yer verilmektedir:

Tablo 3. Karakter Gelişimini Etkileyen Aktörlere Yönelik Örnek İfadeler

Aile	
Ö #25 E, 21 yıl, 46 yaş, L	<i>Anne, baba, nine ve dede</i>
Ö #56 E, 7 yıl, 40 yaş, LÜ	<i>Ailesi, eğitim durumu, sağlığı, ekonomik durumu</i>
Ö #82 E, 9 yıl, 33 yaş, L	<i>Ailenin sosyo-ekonomik yapısı...</i>
Ö #69 K, 29 yıl, 54 yaş, LÜ	<i>Genleri, aile, sosyal çevresi...</i>

Sosyal Çevre

Ö #75 K, 10 yıl, 36 yaş, LÜ
Ö #40 E, 20 yıl, 44 yaş, L
Ö #60 K, 17 yıl, 41 yaş, LÜ
Ö #31 E, 16 yıl, 43 yaş, L

Aile, öğretmen, yakın sosyal çevre, toplum

Aile, öğretmenler, arkadaşlar

Anne-baba, öğretmenler, arkadaşlar, toplum

Ebeveynler, yakın akrabalar, öğretmen, okul

Toplum

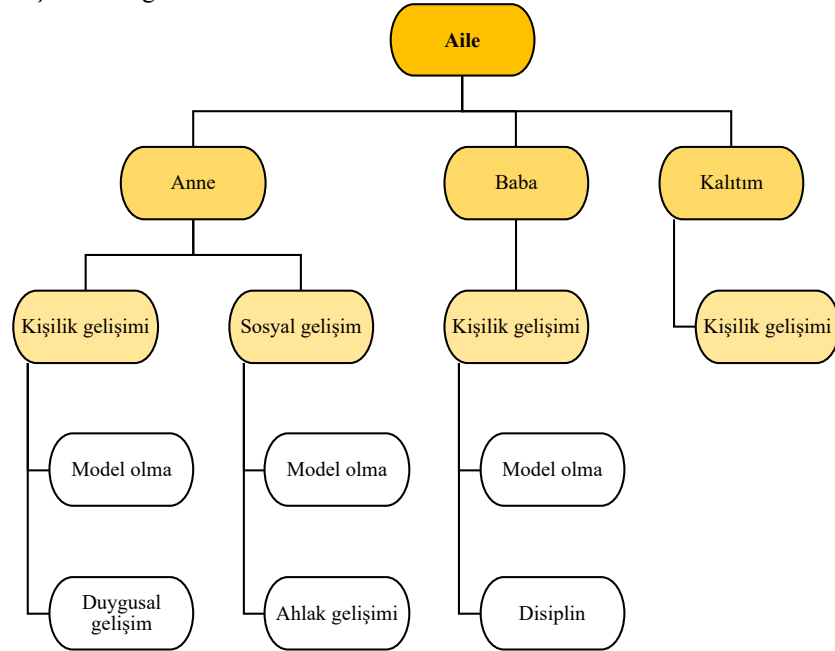
Ö #23 K, 18 yıl, 42 yaş, L
Ö #6 E, 13 yıl, 41 yaş, LÜ
Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L

Aile, sosyal çevre, toplum, kültür değerleri

Anne, baba, toplum, sosyal medya

Anne, baba, (yahut bakım veren yetişkinler), akranları, içinde doğduğu sınıfsal yapı toplum ve değerleri

Dördüncü görüş ifadesi olan “Önemi itibarıyla birinci sırada yer verdiğiniz aktöre ilişkin gerekçeniz nedir?” sorusuyla öğretmenlerden ilkökul çağındaki çocukların karakter gelişiminde en büyük etkiye sahip olduğunu düşündükleri aktörün ne yönden etkileri olduğunu açıklamaları istenmiştir. Şekil 4’te gösterildiği gibi, karakter gelişimine etkisi bakımından en önemli kabul edilen aktörler aile, anne, baba, ebeveynler ve kalıtım şeklinde ifade edilmiştir. Bu kavramlardan anne ile baba halihazırda “ebeveyn” kavramı altında toplanabilmektedir; nitekim TDK (2019) tarafından ebeveyn sözcüğünün tanımı tam da “anne ve baba” şeklinde yapılmaktadır. Diğer yandan “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” (TDK, 2019) olarak tanımlanan aile kavramının da ebeveyn kavramını (karı, koca) kapsadığı görülmektedir. Kalıtım ise çocuğun ebeveynlerinden miras aldığı genetik özellikleri temsil ettiğinden, doğal olarak yine aile teması altına alınabilmektedir. Buradan hareketle, öğretmenler görüşleri doğrultusunda çocuğun karakter gelişiminde en önemli aktör olarak gösterilen aileye ilişkin kodlama haritası ve ortaya çıkan model Şekil 4’te gösterilmektedir:



Şekil 4. Ailenin Karakter Gelişimi Üzerindeki Etkileri

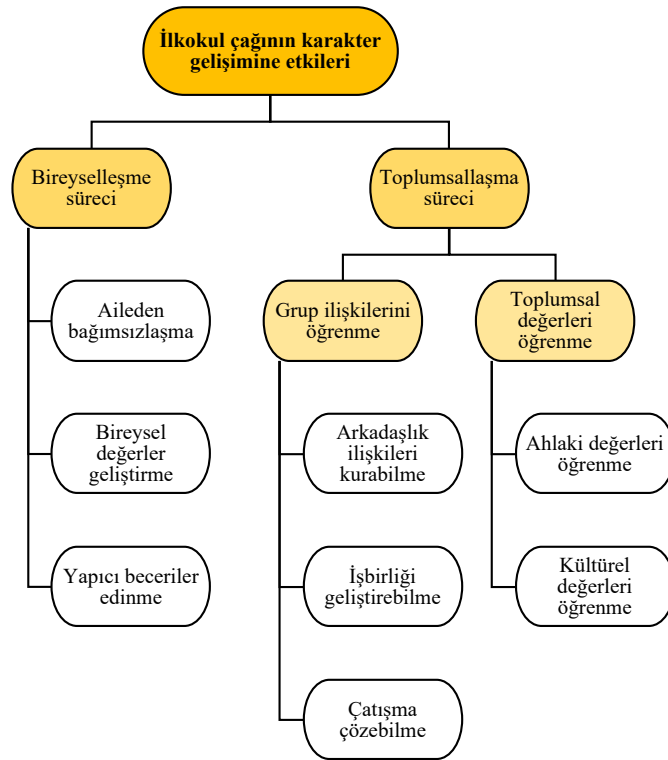
Şekil 4’ten anlaşılacağı üzere öğretmen görüşlerine yönelik içerik analizi, ailenin çocuğun karakter gelişimi üzerindeki etkilerinin kişilik gelişimi ve sosyal gelişim bakımından iki tema altında toplanabileceğini göstermektedir. Buna göre anne, çocuğun kişilik gelişimi sürecinde ona model olmak ve duygusal gelişimine katkı sağlamak bakımından etki sahibiyken, sosyal gelişimi sürecinde yine çocuk için model teşkil etmekte ve onun ahlaki gelişimine de yön vermektedir. Baba ise aynı şekilde çocuğun kişilik gelişimi sürecinde ona model teşkil ederken, disiplin figürü olarak kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Kalıtımın ise çocuğun kişilik

gelişimini doğrudan etkileyerek karakter gelişimine yön verdiği düşünülmektedir. Kodlama sürecinin ardından, elde edilen temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 4'te yer verilmektedir:

Tablo 4. Ailenin Karakter Gelişimindeki Etkilerine Yönelik Örnek İfadeler

Anne	
	Kişilik gelişimi
Ö #7 K, 23 yıl, 50 yaş, LÜ	<i>Çocuğun annesinden göreceği ilgi onun sağlıklı bir birey olmasına vesile olur.</i>
Ö #20 K, 15 yıl, 38 yaş, LÜ	<i>Anne çocuğa insan olmayı öğretir, insanlarla iletişim kurmayı öğretir.</i>
Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L	<i>Hayatla ilk kurulan temas annemiz üzerinden olduğu için anneye önem atfediyorum. Onu izleyerek şekil almamız muhtemel...</i>
Ö #53 E, 14 yıl, 38 yaş, L	<i>Bir anne çocuğuna nasıl davranırsa çocuk da ona göre bir kişilik sahibi olur, anne çok belirleyicidir.</i>
	Sosyal gelişim
Ö #35 K, 11 yıl, 35 yaş, L	<i>Anne çocuğa başkalarıyla nasıl iletişim kuracağını gösterir.</i>
Ö #72 E, 11 yıl, 36 yaş, L	<i>Annelerin çocukla kurduğu bağ en önemli şeydir. Çocuk sevilmeyi sevmeyi önce annesiyle öğrenir.</i>
Baba	
	Kişilik gelişimi
Ö #80 K, 16 yıl, 45 yaş, LÜ	<i>Baba güç ve otorite simgesidir. Çocuğa tavır, duruş kazandırır.</i>
Ö #48 E, 13 yıl, 38 yaş, L	<i>Babanın anneye karşı olan davranışlarını çocuk model alır.</i>
Ö #37 E, 15 yıl, 43 yaş, L	<i>Erkek çocuklar nasıl biri olacaklarını babadan öğrenir, kız çocukları anneden...</i>
Ö #39 K, 23 yıl, 50 yaş, LÜ	<i>Baba sert yapılı biriyse çocuk mutlaka bundan etkilenir ve değişir.</i>
Kahraman	
	Kişilik gelişimi
Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L	<i>...annemizin de içinde doğduğu şartlar karakter kurmasında belirleyici olacağından çevre ve genetik aktarımı birbirinden ayırmakta zorlanıyorum.</i>
Ö #63 K, 8 yıl, 30 yaş, L	<i>Çocuklar kendilerine özgü bir karakterle doğarlar.</i>

Beşinci görüş ifadesi olan "İlkokul çağının çocukların karakter gelişiminde nasıl bir önemi olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuyla ilkökul çağı deneyiminin, çocukların karakter gelişimleri üzerinde hangi açılarından etkili olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda, beşinci görüş ifadesine yönelik cevapların analizi sonrasında öğretmenlerin söz konusu etkilere yönelik verdikleri cevaplar içerik analiziyle incelenerek kodlanmıştır. Analiz sürecinden elde edilen bulgular, ilkökul çağının çocukların karakter gelişimleri üzerindeki etkilerinin "Bireyselleşme süreci" ve "Toplumsallaşma süreci" şeklinde iki tema altında toplanabileceğini göstermektedir. Buna göre ilkökul çağı deneyimi, çocukların bireyselleşme süreçlerinde aileden bağımsızlaşma, bireysel değerler geliştirme ve yapıcı beceriler edinme bakımından katkı sağlamaktadır. Toplumsallaşma süreci ise "Akran ilişkileri" ve "Ortak değerler" şeklinde iki alt-temaya ayrılmakta; çatışma çözümü, işbirliği ve arkadaşlık deneyimi akran ilişkileri temasını oluştururken, toplumsal değerler ve kurallara uyma ise ortak değerler temasını oluşturmaktadır. Kodlama sürecinin ardından ortaya çıkan, sözü edilen tema ve alt-temalara ilişkin model Şekil 5'te gösterilmektedir:



Şekil 5. İlkokul Çağının Karakter Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 5'te yer verilmektedir:

Tablo 5. İlkokulun Karakter Gelişimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Örnek İfadeler

Bireyselleşme süreci	
Aileden bağımsızlaşma	
Ö #50 K, 10 yıl, 37 yaş, LÜ	<i>Çocuk ilkokula başlayınca kendi kararlarını almaya başlar. Anne babasından destek almadan seçimler yapar ve tek başına hareket etme sorumluluğunu üstlenir.</i>
Ö #20 K, 15 yıl, 38 yaş, LÜ	<i>Çocuklar ilkokulda öğrendiklerini hemen benimsiyorlar, bazen annesine karşı geliyorlar, kendi bildiklerini yapmayı istiyorlar.</i>
Ö #79 K, 26 yıl, 48 yaş, L	<i>Toplumla ilk temas edilen yer, aileden ilk ayrılış...</i>
Ö #63 K, 8 yıl, 30 yaş, L	<i>Anne dünyanın eksenini olmaktan çıkar. Ahlaki yargılarda benmerkezcilik egemendir.</i>
Bireysel değerler geliştirme	
Ö #59 K, 23 yıl, 47 yaş, L	<i>Her çocuk okulda kendine özgü şeyler keşfedebilir. Ayrıca öğretmenleri çocuklara kendi özelliklerini öğretmeyi öğretir.</i>
Ö #68 E, 19 yıl, 46 yaş, L	<i>Birey olmayı çocuğa okul öğretir.</i>
Yapıcı beceriler edinme	
Ö #44 K, 25 yıl, 48 yaş, L	<i>...disiplini, kendini düzgün ifade etmeyi, insanlara doğru hitap etmeyi öğreniyor çocuklar.</i>
Ö #26 E, 12 yıl, 35 yaş, LÜ	<i>Çocuk el becerileri kazanır, iletişim becerileri gelişir, sorunlarını çözme yollarını öğrenir.</i>
Toplumsallaşma süreci	
Grup ilişkilerini öğrenme	
Ö #66 E, 15 yıl, 42 yaş, LÜ	<i>...bu çağdaki çocuklar aileden daha büyük ve kapsamlı grupların ortak değerlerine tanık olurlar, bu gruplara aidiyet geliştirirler.</i>

Ö #80 K, 16 yıl, 45 yaş, LÜ

Sorumluluk aldıkları, aile dışında bir otoriteyle beraber hareket ettikleri bir sosyal çevre olduğu için

Ö #9 E, 25 yıl, 47 yaş, LÜ

Arkadaş davranışları onun kendini gerçekleştirmesi ve tanınmasında çok önemli bir yer tutuyor.

Ö #11 K, 15 yıl, 38 yaş, L

...çünkü ilkokulda çocuklar arkadaşlarıyla birlikte hareket edebilmeyi öğrenirler.

Toplumsal değerleri öğrenme

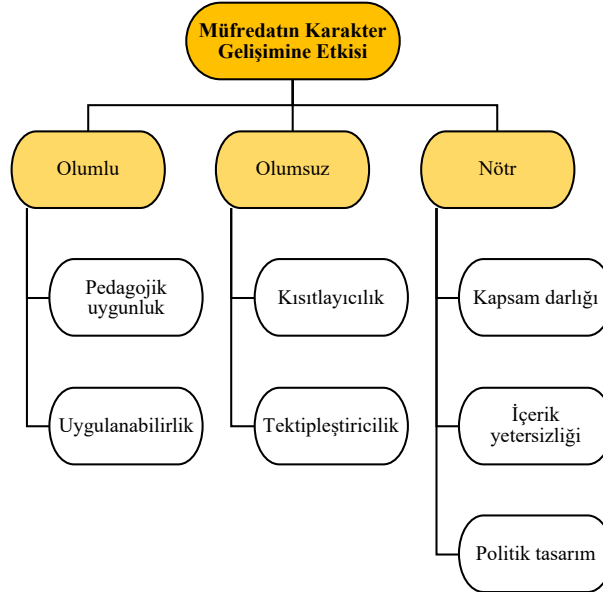
Ö #27 K, 25 yıl, 49 yaş, L

Çocuk toplumsallaşma pratiği edinir. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturulur ve aileyle işbirliği içinde olunursa çocuğun karakter gelişiminde olumlu sonuçlar alınır.

Ö #79 K, 26 yıl, 48 yaş, L

...kurallara uymayı öğrendikleri toplumsallaştıkları en kapsamlı alan.

Altıncı görüş ifadesi olan “Sizce günümüz ilkokul müfredatı öğrencilerin karakter gelişimini desteklemede nasıl bir etkiye sahiptir? Lütfen seçiminizin gerekçesini belirtiniz” sorusuyla, çalışma grubunda yer alan ilkokul öğretmenlerinin günümüz ilkokul müfredatının öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde nasıl (olumlu, olumsuz, nötr) bir etkiye sahip olduğuna ilişkin görüşlerine ulaşılmak istenmiştir. Söz konusu etkinin kaynağını tespit edebilmek için, öğretmenlerden seçimlerinin gerekçesini açıklamaları istenmiştir. Görüş ifadesine yönelik cevapların frekans analizinden elde edilen bulgular; çalışma grubunda yer alan ilkokul öğretmenlerinin, günümüz müfredatının çocukların karakter gelişimi üzerindeki etkisini ağırlıklı olarak nötr değerlendirdiklerini (f=57) ortaya koymaktadır. İlgili görüş ifadesi kapsamında olumlu yönde (f=20) ve olumsuz yönde (f=11) bir etkiden yana görüş bildiren öğretmenlerin toplam sayısı görece daha düşük görünmektedir. Söz konusu etkinin – hangi yönde olursa olsun – kaynağına yönelik yapılan içerik analizinin bulguları; olumlu ve olumsuz yönde kabul edilen etkilerin iki, nötr kabul edilen etkilerin ise üç tema altında kodlanabileceğini ortaya koymaktadır. Kodlama sürecinin ardından ortaya çıkan, sözü edilen temalara ilişkin model Şekil 6’da gösterilmektedir:



Şekil 6. Günümüz İlkokul Müfredatının Karakter Gelişimi Üzerine Etkileri

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 6’da yer verilmektedir:

Tablo 6. İlkokul Müfredatının Karakter Gelişimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Örnek Görüş İfadeleri

Olumlu	
Ö #15 K, 20 yıl, 42 yaş, L	<i>Pedagojik uygunluk Eğitimin temeli ilkokuldur.</i>

Ö #83 E, 15 yıl, 42 yaş, L

Müfredatın çocukların yaşına gelişim düzeyine göre hazırlanıp hazırlanmadığını düşünüyorum o bakımdan karakter gelişimi için olumlu etkisi olur.

Uygulanabilirlik

Ö #17 K, 15 yıl, 40 yaş, L

Müfredat içinde yer alan değerlerin sınıf ve okul ortamında somutlaştırılması karakter eğitimi ve gelişiminde yapıcı etkisi vardır.

Ö #27 K, 25 yıl, 49 yaş, L

Çünkü biz öğretmenler müfredatı sınıf ortamına, öncelik sırasına, verimliliğine, güncelliğine bakarak şekillendirebiliyoruz.

Olumsuz

Ö #63 K, 8 yıl, 30 yaş, L

Kısıtlayıcılık

Bu yaş çocukları sürekli yeni bir şeyler öğrenmek, denemek, beceri kazanmak, övgü görmek isterler. Fakat müfredat buna pek izin vermez.

Ö #84 E, 10 yıl, 34 yaş, L

Müfredatın olumsuz yönü çocukların kendi özelliklerini keşfetmesinde yetersiz kalmasıdır.

Tektipleştiricilik

Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L

Çocuk, bireysel farklılıkları göz ardı eden bir yapıya tabi tutuluyor.

Ö #3 K, 12 yıl, 37 yaş, LÜ

İçerik olarak bütün çocuklara aynı yetişkin profili özendiriliyor o yüzden ciddi şekilde sorunlu.

Nötr

Ö #66 E, 15 yıl, 42 yaş, LÜ

Kapsam darlığı

Müfredat kapsamındaki öğrenme içerikleri öğrencilerin kültürel değerleri ve toplumsal ahlaki normları tanımalarını sağlamaktan öteye geçmiyor.

Ö #79 K, 26 yıl, 48 yaş, L

Genellikle çocukların dünyasından kopuk bir müfredat

İçerik yetersizliği

Ö #5 K, 5 yıl, 32 yaş, L

Bunun için herhangi bir içerik yok.

Ö #80 K, 16 yıl, 45 yaş, LÜ

Müfredatta yer alan değerler eğitimi yetersiz buluyorum.

Politik tasarım

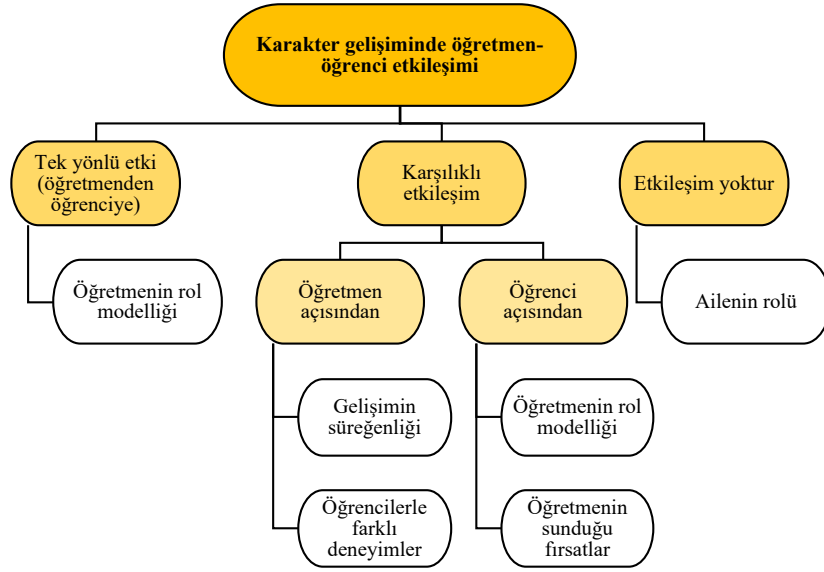
Ö #30 E, 17 yıl, 39 yaş, L

Müfredatlar bağlı oldukları devlet mekanizmalarına göre hareket ederler. Müfredattan daha çok öğretmenin rol modelliğine inanıyorum.

Ö #87 K, 13 yıl, 40 yaş, L

Yönetimler değişikçe müfredatlar değişiyor, o yüzden bir etkisi olamayacağını düşünüyorum.

Yedinci görüş ifadesi olan “İlkokul döneminde öğrenciler ile öğretmenleri arasında karakter gelişimi açısından nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuyla, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkilerine dair görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu soru aynı zamanda üçüncü görüş ifadesinin bulgularını da – ilkökul öğretmenlerinin çocukların karakter gelişimleri üzerinde aileden sonra ikinci sırada öneme sahip görülmesi – değerlendirebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin frekans analizi yapılmış, ardından görüşlerin gerekçelerine dair cevaplar içerik analizine tutularak kodlanmış ve olası tema ve alt-temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüş ifadesine yönelik cevapların frekans analizinden elde edilen bulgular; çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin çocukların karakter gelişimi üzerindeki etkisini ağırlıklı olarak “karşılıklı” şeklinde değerlendirdiklerini (f= 63) ortaya koymaktadır. İlgili görüş ifadesi kapsamında öğretmenden öğrenciye doğru bir etkiden (f=21) ve hiçbir yönde var olmayan (f=4) bir etkiden yana görüş bildiren öğretmenlerin toplam sayısı görece daha düşük görünmektedir. Söz konusu etkinin – tek yönlü olduğu veya var olmadığı düşünülse bile – kaynağına yönelik yapılan içerik analizinin bulguları; karşılıklı etkileşimin iki tema ve dört alt-tema, tek yönlü etkinin bir alt-tema ve etkileşimin var olmadığına dair temanın da yine bir alt-temadan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Kodlama sürecinin ardından ortaya çıkan, sözü edilen temalara ilişkin model Şekil 7’de gösterilmektedir:



Şekil 7. Karakter Gelişiminde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

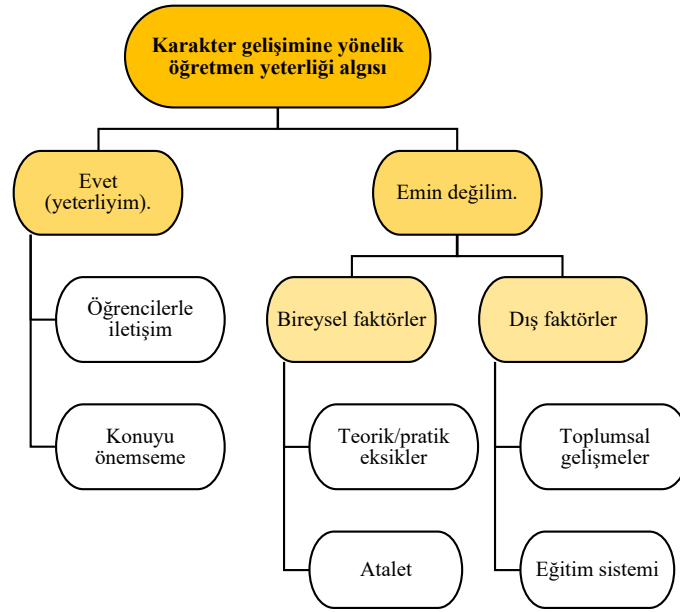
Kodlama sürecinin ardından, elde edilen tema ve alt-temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 7’de yer verilmektedir:

Tablo 7. Karakter Gelişiminde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Yönelik Örnek Görüş İfadeleri

Tek yönlü etki (öğretmenden öğrenciye)	
Öğretmenin rol modelliği	
Ö #5 K, 5 yıl, 32 yaş, L	<i>Öğretmenler öğrencilerin idolüdür.</i>
Ö #80 K, 16 yıl, 45 yaş, LÜ	<i>Öğretmen rol modeldir. İyi iletişim kuran öğretmen iyi bir rol modeldir.</i>
Karşılıklı etkileşim	
Öğretmen açısından	
Ö #30 E, 17 yıl, 39 yaş, L	<i>Her yaşam kendi birikimiyle karşısındaki yaşama başka bir öğreti, farkındalık sunar.</i>
Ö #63 K, 8 yıl, 30 yaş, L	<i>Öğretmen de her çocukta farklı bir durum gözlemleyerek kendini geliştirebilir. Her çocuk farklı bir dünyadır.</i>
Ö #9 E, 25 yıl, 47 yaş, LÜ	<i>Bu karşılıklı bir süreç. Öğrenciyle kurduğunuz bağı önemerseniz bu ilişki iki tarafı karşılıklı besler.</i>
Öğrenci açısından	
Ö #66 E, 15 yıl, 42 yaş, LÜ	<i>Öğrencileri öğretmenlerinin çeşitli durumlar karşısında sergiledikleri tavırları inceler ve benimserler.</i>
Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L	<i>Öğretmen öğrencinin farkında ise karakterinin yaşam bulacağı, kendini var hissedebileceği eğitim ortamları tasarlayabilir.</i>
Ö #17 K, 15 yıl, 40 yaş, L	<i>Süreç karşılıklı işleyen akış halindedir. Ve akışta öğrenilenler, yaşanılanlar ve hissedilenler karakter inşasını karşılıklı olarak etkiler.</i>
Etkileşim yoktur	
Ailenin rolü	
Ö #15 K, 20 yıl, 42 yaş, L	<i>Ailesi çocuğu daha çok etkiler.</i>
Ö #61 E, 17 yıl, 43 yaş, L	<i>Karakter eğitimi ailede alınır öğretmenlerin katkısı sınırlıdır.</i>

Sekizinci görüş ifadesi olan “Öğrencilerinizin karakter gelişimini desteklemede yeterince donanımlı olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuyla çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin, çocukların karakter

gelişimlerine katkı sağlayabilme bakımından kendi yeterliklerini değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu görüş ifadesine yönelik cevapların analizinin hem öğretmenlerin karakter gelişimine yönelik teorik yeterliklerini denetlemede hem de bu doğrultuda ne gibi önerilerde bulunabileceğine ilişkin bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili görüş ifadesine yönelik cevapların frekans analizinden elde edilen bulgular; çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (f= 58) çocukların karakter gelişimi üzerindeki yeterlikleri konusunda emin olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yeterlikleri konusunda olumsuz görüş bildiren hiç öğretmene rastlanmazken (f=0), olumlu görüş bildiren öğretmenlerin de bulunduğu (f= 30) anlaşılmaktadır. Beyan edilen görüşlerin gerekçelerini keşfetmek üzere yapılan içerik analizinin bulguları; “Evet” şeklindeki görüşün iki tema, “Emin değilim” şeklindeki görüşün ise dört tema altında toplanabileceğini ortaya koymaktadır. Kodlama sürecinin ardından ortaya çıkan, sözü edilen temalara ilişkin model Şekil 8’de gösterilmektedir:



Şekil 8. Karakter Gelişimine Yönelik Öğretmen Yeterliği Algısı

Kodlama sürecinin ardından, elde edilen tema ve alt-temaların kapsamında olduğu değerlendirilen bazı ifade örneklerine Tablo 8’de yer verilmektedir:

Tablo 8. Karakter Gelişiminde Öğretmen Yeterliğine Yönelik Örnek Görüş İfadeleri

Evet (Yeterliyim)	
Öğrencilerle iletişim	
Ö #66 E, 15 yıl, 42 yaş, LÜ	Öğrencilerimle iletişimimde dürüstlük ve duyarlılığa önem veriyorum. Öğrencilerimle içten ve duygulara hitap eder şekilde konuşuyorum. Onları dikkatle dinliyor ve düşüncelerinin altında yatan deneyimleri anlamaya çalışıyorum.
Ö #17 K, 15 yıl, 40 yaş, L	Öğrenci ile kurulan bağı hem okul ortamı hem de okul dışındaki hayatlarına dokunarak güçlendirerek gelişimlerine olumlu etki sağladığımı düşünüyorum.
Ö #27 K, 25 yıl, 49 yaş, L	Öğrencilerimi sürekli gözlemliyorum. Onlarla her konuda ve aileleriyle de iletişim içinde olmaya çalışıyorum.
Konuyu önemseme	
Ö #80 K, 16 yıl, 45 yaş, LÜ	Hiç bir zaman tam yeterli olunmaz ama elimden gelen her şeyi yapıyorum.
Ö #5 K, 5 yıl, 32 yaş, L	Önemsediğim bir konu.
Emin değilim	

Bireysel faktörler

Ö #9 E, 25 yıl, 47 yaş, LÜ

Daha çok oyunlara yer vermeliyim. Daha çok kendimi geliştirmeliyim diye düşünüyorum.

Ö #79 K, 26 yıl, 48 yaş, L

Onlara ne kadar dokunabiliyorum emin değilim

Ö #63 K, 8 yıl, 30 yaş, L

Öğretmenlerin de sürekli kendini güncellemesi gerekir. Fakat konfor alanından ve alışlagelmiş düzenden çıkmak bazen zorlayıcı olabilir.

Dış faktörler

Ö #15 K, 20 yıl, 42 yaş, L

Ailelerin daha çok etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö #30 E, 17 yıl, 39 yaş, L

İyi şeyler yapmak istiyorum onlar için buna uğraşıyorum ama emin olmak zor, hele ki her anı değişen stabilizasyondan oldukça uzak bir ülkede...

Ö #55 K, 14 yıl, 41 yaş, L

Mevcut yapı ve sistem nedeniyle yeterince donanımlı olmayı gözetecek zaman ve emek değerinden yoksun olduğumu düşünüyorum.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci görüş ifadesinin (Karakter sözcüğünü anlamca hangi kavramlara yakın buluyorsunuz?) içerik analizden elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin karakter kavramını özgünlük, bakış açısı, kişilik, duruş, tutum, huy ve özkontrol kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Karakterin esasen kişiliğin bir parçası olduğu (Özdemir, Özdemir, Kadak & Nasıroğlu, 2012; APA, 2015) ve onun özellikle ahlaki yönünü temsil ettiği (Hökelekli, 2010; Lickerman, 2011) düşünüldüğünde, karakter kavramının ilişkili olduğu kavramlara yönelik görüş ifadelerinin çoğunlukla kişilik veya kişiliğin ahlaki olmayan yönlerine (kişilik, huy, tutum, duruş, bakış açısı) odaklandığı; bazen de kişiliğin ahlaki yönünü temsil eden karakter özelliklerine (özkontrol, özgünlük) işaret ettiği görülmektedir. Buradan hareketle çalışma grubundaki öğretmenlerin karakter kavramını ağırlıklı olarak kişilik ile ilişkilendirdikleri fakat ahlaki yönünü göz önünde bulundurmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, Demirel, Özmat & Özkan Elgün (2016) tarafından yürütülen ve ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimini ağırlıklı olarak kişilik gelişimine yönelik davranış kazanımı şeklinde tanımladıklarını ortaya koyan çalışma bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde; Gündoğdu, Üstündağ, Altın, Eken, Yolcu & Çırakoğlu (2019) tarafından yürütülen ve ortaokul öğretmenlerinin karakter/değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin değerlendirildiği çalışmanın bulguları, öğretmenlerin söz konusu uygulamaları ahlaki gelişimle ilişkilendirmelerinin yanı sıra kişilik gelişimi ve belli başlı karakter özellikleriyle tanımladıklarını ortaya koymaktadır.

İkinci görüş ifadesinin (Sizce karakterli bir insan ifadesi ne anlama gelmektedir?) içerik analizinden elde edilen bulgular, çalışma grubundaki öğretmenlerin karakterli insanı bireysel nitelikleri bakımından prensipli ve öz yeterlik sahibi (özkontrollü, donanımlı vb.), sosyal ilişkilerinde ise etik ve saygılı (dürüst, empatik vb.) davranan kişi biçiminde tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, karakter kavramını insanî nitelik olarak yeniden sorgulaması bakımından birinci görüş ifadesinin analiz bulgularıyla örtüşmekle beraber, karakter ve insan kavramlarının birlikte kullanılmasının öğretmen görüşlerinde karakter-ahlak bağlantısını tetiklediğini göstermektedir. Bununla birlikte karakterin ahlaki yönünü temsil etmesi bakımından dürüstlük, empati, adalet ve saygının, karakterli insanın özelliklerine işaret eden başat kavramlar olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum Gündoğdu, Üstündağ, Altın, Eken, Yolcu & Çırakoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin değerler/karakter eğitiminin anlamına yönelik görüşlerinin ağırlıklı olarak dürüstlük, saygı, yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk, empati ve özgüven kavramları etrafında toplandığını ortaya koyan bulguyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Akçin (2016) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları öğretmen görüşlerinin karakter eğitimi kapsamında öncelik verilmesi gerek değerlerin saygı, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, sevgi, manevi (dini) değerlere sahip olma, adalet ve hoşgörü olduğunu ortaya koymakta ve bu araştırmanın ilgili görüş ifadesinin analiz bulgularıyla paralellik sergilemektedir. Diğer yandan Yılmaz (2020) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları da benzer şekilde, ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri başlıca ahlaki karakter özelliklerinin saygı, dürüstlük, sevgi, hoşgörü, adil olma, yardımseverlik ve empati olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü görüş ifadesinin (Sizce bir çocuğun karakter gelişimini etkileyen aktörler kimlerdir?) içerik analizinden elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin çocukların karakter gelişimini etkileyen ilgili faktörleri etki büyüklükleri bakımından aile (ebeveynler, aile yapısı), sosyal çevre (öğretmenler, arkadaşlar, akrabalar) ve toplum (kültürel değerler, okul, sosyal medya) şeklinde sıraladıklarını göstermektedir. Bu durum, alanyazında karakter gelişiminde aileye, öğretmene ve okula atfedilen öneme dair çalışmalarla desteklenmekte ve bireyin karakter gelişiminde toplumsal değer ve normlarla birlikte sosyal etkileşimin katkısına dair görüşlerle (Piaget, 1948; Younis, 2015; Lapsley, 2005) paralellik sergilemektedir. Diğer yandan Akçin (2016) tarafından yürütülen araştırmada ortaya konan; öğretmenlerce öğrencilerin karakter gelişiminde en önemli faktörün aile faktörü olduğuna, bunu sırasıyla sosyal çevre, arkadaş, okul, öğretmen ve sosyal medya faktörünün izlediğine ilişkin bulgu, bu araştırmada ilgili hususa yönelik ulaşılan bulguyu desteklemektedir. Meidl (2008) tarafından ABD’de yürütülen çalışmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin çocuğun karakter gelişiminde büyük ölçüde aileyi sorumlu gördüklerini; fakat ailelerin bu sorumluluğu öğretmene yüklemeye taraftarı olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde; Gündoğdu, Üstündağ, Altın, Eken, Yolcu & Çırakoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, öğretmenlerin değerler/karakter eğitiminde sırasıyla aile, arkadaşlar, okul ve sosyal medyanın önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Demirel, Özmat & Özkan Elgün (2016) tarafından yürütülen araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimi üzerindeki etkileri bakımından aileye çok büyük önem attedikleri, bunu sırasıyla arkadaşların, öğretmenlerin ve çevrenin takip ettiği anlaşılmaktadır. Muhtar & Dalyono (2020) tarafından Endonezya’da yürütülen araştırmanın bulguları da yine benzer şekilde öğretmenlerin karakter eğitiminde sırasıyla aileye, okula ve sosyal çevreye önem attediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Tuff (2009) tarafından Kanada’da yürütülen araştırmada, öğretmenlerin karakter eğitimi üzerindeki etkileri bakımından aile ve diğer yetişkinlere benzer düzeyde önem attediklerini ve bu açıdan anlamlı bir farklılaşmanın görülemediğine yönelik bulguya da rastlanmaktadır.

Dördüncü görüş ifadesi olan ve üçüncü görüş ifadesi için sonda sorusu işlevi gören (Önemi itibarıyla birinci sırada yer verdiğiniz aktöre ilişkin gerekçeniz nedir?) sorusuna yönelik elde edilen cevapların içerik analizinden elde edilen bulgular – üçüncü görüş ifadesinin analiziyle elde edilen bulguların ortaya koyduğu şekilde en önemli aktörün aile olarak değerlendirilmesi –, çalışma grubundaki ilkökul öğretmenlerince çocukların karakter gelişimi üzerinde en büyük önemin sırasıyla anneye, babaya ve kalıtsal özelliklere atfedildiğini göstermektedir. Dördüncü görüş ifadesine yönelik içerik analizinin bulguları, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin çocuğun karakter gelişiminde aileye en ön sırada yer verdiklerini; bu durumun da ebeveynlerin çocuklar için birincil rol modeller olmalarıyla ve çocukların duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerinden sorumlu görülmeyle açıklandığını ortaya koymaktadır. Karlina, Akil & Nurlaeli (2021) tarafından Endonezya’da yürütülen araştırmanın bulguları, ebeveynlerin öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ve bu etkinin öğretmenler tarafından çocuğa disiplin kazandırılması şeklinde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde; Gündoğdu, Üstündağ, Altın, Eken, Yolcu & Çırakoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, öğretmenlerin değerler/karakter eğitiminde ailenin rolünü çocukların karakter gelişiminde birincil sorumlulukları olmasıyla açıkladıklarını göstermektedir. Demirel, Özmat & Özkan Elgün (2016) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları da yine benzer şekilde, öğretmenlerin çocukların karakter gelişiminde aileye düşen sorumluluğu temel rol model olmalarıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında çocuğun karakter gelişimi üzerinde ailenin etkisi ve rolüne ilişkin çalışmalar, ebeveynler arası sağlıklı iletişimin ve ebeveynlik modellerinin güçlü etkisinin olduğu görüşünde (Lickona, 1991; Shumaker & Heckel, 2007; Brannon, 2008) birleşmekle birlikte, çocuğun karakter gelişimi üzerindeki etkilerini ortak sorumluluklar çerçevesinde, eşit ağırlıkta değerlendirmektedirler (Clark & Ladd, 2000; Knafo & Plomin, 2006; Knafo & Schwartz, 2003): Anne ve babanın, çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkilerinin ayrışmasının esasen ataerkil toplum düzeninin bir sonucu olduğunu ifade eden Jensen (2009), bu haliyle annenin çocukla kurduğu duygusal bağ ve iletişimin yoğunluğunun korunduğunu ve dolayısıyla çocuğun kişilik gelişiminin merkezinde annenin yer almaya devam ettiğini öne sürmektedir.

Beşinci görüş ifadesinin (İlkokul çağının çocukların karakter gelişiminde nasıl bir önemi olduğunu düşünüyorsunuz?) içerik analizinden elde edilen bulgular, öğretmenlerce ilkökul çağının, çocukların karakter gelişimleri üzerindeki etkisini bireyselleşme ve toplumsallaşma şeklinde iki süreç altında değerlendirildiğini göstermektedir. Buna göre ilkökul deneyiminin çocukların bireyselleşme süreçlerine yönelik katkısı aileden bağımsızlaşmaları, bireysel değerler edinmeleri ve yapıcı beceriler edinmeleriyle; toplumsallaşma süreçlerine yönelik katkısı ise grup ilişkilerini öğrenme ve toplumsal değerleri öğrenme başlıkları altında açıklanmaktadır. İlgili ifadeye yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular, alanyazında yer alan çeşitli çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir; örneğin Yılmaz (2020) tarafından yürütülen çalışmanın

bulguları; öğretmenlerin ilkökul çağıının öğrencilerinde ahlaki muhakeme yeteneğini, ahlaki davranış alışkanlıklarını ve kişilik özelliklerini geliştireceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde; Gündoğdu, Üstündağ, Altın, Eken, Yolcu & Çırakoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, öğretmenlerce ilkökul çağı deneyiminin çocukların bireysel farklılıklarını tanımaları, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri ve çeşitli kültürel değerlerle karşılaşmaları bakımından önemli bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Revell & Arthur (2007) tarafından İngiltere’de öğretmen adayları ile yürütülen araştırmanın bulguları; benzer şekilde okul deneyiminin öğrencilerin ahlaki gelişim alanındaki becerilerinin gelişimi yönünden çok değerli bulunduğunu ancak öğretmenlerin kendilerini bu alanda geliştirme olanaklarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Altıncı görüş ifadesinin (Sizce günümüz ilkökul müfredatı öğrencilerin karakter gelişimini desteklemede nasıl bir etkiye sahiptir? Lütfen seçiminizin gerekçesini belirtiniz.) içerik analizinden elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun günümüz ilkökul müfredatının, öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı (etki bakımından nötr) görüşünü taşıdıklarını göstermektedir. Bu durumun gerekçesi olarak öğretmenler; müfredatın kapsam olarak dar, içerik olarak yetersiz olmasını ve politik süreçlerin müfredatlar üzerinde etkili olmasını ileri sürmektedirler. Sözü edilen bulgu, karakter eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir; Demirel, Özmat & Özkan Elgün (2016) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%74) okullardaki karakter eğitimi uygulamalarını etkisiz/verimsiz bulduklarını ve yine öğretmenlerin çoğunun (%45) bunun gerekçesi olarak eğitim sistemini gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Batmaz & Erdoğan (2019) tarafından yürütülen çalışma, ilkökul öğretmenlerinin değerler eğitimi süreçlerinde sınıf içi ve dışı etkinliklere daha fazla ağırlık veren bir program içeriğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Berkant, Efendioğlu & Sürmeli (2014) tarafından sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırmanın bulguları, değerlere yer veren derslerin içerik olarak yetersiz bulunduğunu ve mevcut içeriğin teori düzeyinde kazanılıp davranışa dönüştürülemediğini ortaya koymaktadır. İlgili görüş ifadesinin analizi millî müfredatımızın ilkökul öğretmenlerince değerlendirilmesine bağlı, yani kapsamı itibarıyla yerel olduğundan yurtdışı alanyazında yer alan araştırmaların bulgularına değinilmemiştir.

Yedinci görüş ifadesinin (İlkokul döneminde öğrenciler ile öğretmenleri arasında karakter gelişimi açısından nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?) içerik analizinden elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin karakter gelişimini etkilediği yönünde bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Karakter eğitimi sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenci için olduğu kadar öğretmen için de değiştirici ve/veya geliştirici etkilerinin olduğu, konuyla ilgili alanyazında yer alan araştırmalarla ortaya konmaktadır; örneğin Howard, Berkowitz & Schaeffer (2004) tarafından ABD’de yürütülen araştırmanın bulguları, karakter eğitimi programlarına dahil olan öğretmenlerin, öğrencileri tarafından daha çok saygı gördüklerini ve buna bağlı olarak meslekî tatminlerinde artış gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu yöndeki bulgu, Kim, Jones & Pham (2018) tarafından yine ABD’de yürütülen araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Endonezya’da karakter eğitiminin etkisini arttıran öğretmen kişilik özelliklerini inceledikleri araştırmalarında Lukman vd. (2021), en önemli kişilik özelliklerinden biri olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ve değişime açık olmalarını belirlemişlerdir. Sözü edilen bu bulgular, karakterin yaşam boyu devam eden bir inşa süreci olduğunu, bireyler arasındaki tüm etkileşim pratiklerinden etkilendiğini ve öğretmenlerin de öğrencileri nezdinde karakter gelişimi üzerindeki sorumluluklarını yerine getirirken, bu sürecin onların karakter gelişimleri üzerinde de etkileri olacağını ortaya koymaktadır.

Sekizinci görüş ifadesinin (Öğrencilerinizin karakter gelişimini desteklemede yeterince donanımlı olduğunuzu düşünüyor musunuz?) içerik analizinden elde edilen bulgular, çalışma grubunda yer alan ilkökul öğretmenlerinin üçte birinin kendilerini bu konuda yeterli bulduklarını; üçte ikisinin ise yeterlikleri konusunda emin olmadıklarını ortaya koymaktadır. Kendilerini yeterli bulan öğretmenler bu durumu öğrencileriyle kurdukları iletişimin destekleyici nitelikleriyle ve karakter eğitimine yönelik duyarlılıklarıyla açıklarken; yeterlikleri konusunda kendilerinden emin olmayan öğretmenlerse karakter eğitime yönelik donanım ve uygulama eksikliklerini, öğrenme ve gelişime yönelik ataletlerini, yaşanan toplumsal gelişmeleri ve eğitim sisteminin mevcut durumunu gerekçe olarak öne sürmektedirler. Karakter eğitimi alanındaki donanımlarından şüphe duyan öğretmenlerin gerekçeleri, ilgili alanyazında yer alan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir; örneğin Latzko (2010) tarafından ABD’ de yürütülen araştırmanın bulguları, müfredat içeriğinde dayatılan değerler sistemi nedeniyle öğretmenlerin okulda ahlak eğitimi mümkün görmediklerini; mevcut koşullarda bu eğitimin ancak dinî kurumların çatısı altında yürütülebileceğine inandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Erkuş & Kılıç

(2021) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimi programlarının planlama ve uygulama, etkililik ve yeterlik, yöntem ve değerlendirme aşamalarının tümünde kendilerini düşük düzeyde yeterli gördüklerini veya yeterlikleri konusunda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Ricketts (2008) tarafından Kanada'da yürütülen araştırmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli bulma ve yeterlikleri hakkında emin olmama şeklinde ikiye ayrıldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, yeterliklerine yönelik algıları ne yönde olursa olsun, karakter eğitimi konusunda daha donanımlı olmaya ihtiyaç duydukları ve bu doğrultuda bir eğitim görmek istedikleri de bulgular arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Şahinkayası & Özkelleci (2013) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları da ilkökul öğretmenlerinin değerler eğitiminin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Alanyazında karakter eğitime yönelik öğretmen özyeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalar, bu araştırmada elde edilenlerin tersi yönde bulgular da ortaya koymaktadır; örneğin Demirel (2009) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları, ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Yolcu & Sarı (2018) tarafından ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik özyeterlik algılarına ve ilgi düzeylerini inceleyen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olmakla beraber ilgi düzeylerinden düşük olduğunu; karakter eğitimindeki rollerinin farkında olsalar da öğretmenlerin uygulamaya yönelik daha kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Milson & Mehling (2002) tarafından ABD'de ilkökul öğretmenleriyle yürütülen araştırmanın bulguları da öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazında yer alan çalışmaların ve bu araştırmanın bulgularının karşılaştırılması ile gerçekleştirilen tartışma bölümünün ardından; araştırmacının görüşleri çerçevesinde getirilen şu önerilere yer verilmektedir:

- Karakter kavramının katılımcı öğretmenler tarafından çoğunlukla kişilik kavramıyla ilişkilendirildiği ve ahlaki boyutunun yeterince tanınmadığı; dolayısıyla hangi stratejilerle ve nasıl geliştirilebileceğine dair sağlıklı ve yeterli bir teorik donanıma sahip olunmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu açığın kapatılmasına yönelik, teorik altyapıyı güçlendirici ve pratiğe yönelik deneyimleri artırıcı hizmet içi eğitimlerin hazırlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin ilkökul çağındaki çocukların karakter gelişimleri üzerindeki sorumlulukları, okul çağı öncesindeki dönemden farklı olarak, ebeveynler ile eşit sayılabilecek bir düzeyde seyretmektedir. Bu bakımdan öğretmen ve ebeveynlerin, çocuklara toplumla uyumlu ahlaki davranışların kazandırılması sürecinde güçlü bir irtibat halinde olmaları ve müfredat içeriği doğrultusunda ortak bir rol modellik anlayışı benimsemeleri gerekir. Bu bağlamda, okul idarelerinin teşviki ve denetimi altında, özellikle söz konusu tema uyarınca düzenli toplantıların, ev ziyaretlerinin ve karşılıklı öğrenci takibinin yapılması önerilmektedir.
- 21. yüzyıl eğitim anlayışı her şeyden önce insan haklarının tanınmasına ve benimsenmesine; bu doğrultuda kadın-erkek eşitliğinin koşulsuz kabul edilmesi prensibine dayanır. Her ne kadar toplumsal kültürün doğal tezahürü olarak kadın ve erkeğin rol ve sorumluluklarına ilişkin yerleşik algı ve kabuller bulunsa da, özellikle toplumsal çağdaşlaşmanın öncüleri olan öğretmenlerin, söz konusu algı ve kabullerin öncelikle kendi birikimleri üzerindeki etkilerini iyi analiz etmeleri gerekir. Aile içi ebeveyn ilişkilenmelerinde kadını önemsizleştiren veya her türden şiddete açık hale getiren tutum ve davranışların, çocukların zihninde kalıplaşmış bir kadın-erkek eşitsizliğini biçimlendirmesine engel olabilmek adına, ahlaki gelişimde anne ve baba sorumluluklarının eşit ağırlık ve öneme sahip olduğun anlaşılması ve bu hususun periyodik toplantı ve görüşmelerle ebeveynlere bildirilmesi önerilmektedir.
- Karakter eğitimi, tüm eğitim paydaşlarının (aile, okul idaresi, öğretmen ve rehberlik hizmetleri) katkısıyla gerçekleşebilecek uzun vadeli ve istikrar gerektiren bir hazırlık ve uygulama sürecidir. Bu bakımdan, gerek ulusal ölçekte gerekse yerel ölçekte (örneğin okullarda ve eğitim bölgelerinde) sözü edilen eğitim bileşenlerine yönelik, yaygın ve sürekli bilgilendirme ve eğitim çalışmalarının (seminer, panel ve atölyeler vb.) yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542-552.

- Akçin, B. (2016). *Ortaokullarda verilen karakter eğitimi ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD.
- Alt, D., & Reingold, R. (2012). Current changes in teacher's role definition. From passive observer to moral and democratic leader. D. Alt & R. Reingold (ed.) içinde, *Changes in teachers' moral role from passive observers to moral and democratic leaders (s. 1-12)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Arthur, J. (2003). *Education with character*. New York: RoutledgeFalmer.
- Atkins, R., Hart, D., & Donnelly, T. M. (2004). Moral identity development and school attachment. D. K. Lapsley & D. Narvaez içinde, *Moral development, self, and identity (s. 77-94)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ayres, L. (2008). Semi-Structured Interview. L. Given (ed.) içinde, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods (s. 810-811)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Baferani, M. H. (2015). The role of the family in the socialization of children. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6)*, 417-423.
- Batmaz, O & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(6)*, 2681-2692.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youth development*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. London: SAGE Publications.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education, 1(1)*, 19-32.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9(5)*, 427-440.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (ed.) içinde, *Bringing in A New Era in Character Education (s. 43-63)*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Black, D., Groves, R., Hucker, H., & McKeown, C. (2011). *Collins english dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Brannon, D. (2008) Character education: It's a joint responsibility. *Kappa Delta Pi Record, 44(2)*, 62-65.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. London: Routledge.
- Clark, K. E., & Ladd, G. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five different approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Demirel, M. (2009). Self-efficacy beliefs of elementary teachers and school principals for character education. *Hacettepe University Journal of Education, 37*, 36-49.
- Demirel, M., Özmat, D. & Özkan Elgün, İ. (2016). Primary school teachers' perceptions about character education. *Academic Journals, 11(17)*, 1622-1633.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Richard, M. (2006). Prosocial development. W. Damon, N. Eisenberg, & M. Richard (ed.) içinde, *Handbook of child psychology, Vol. III: Social, Emotional, and Personality Development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Erkuş, B. & Kılıç, D. (2021). Analysis of class teachers and parents' views on character education in primary school in terms of various variables. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6(15)*, 1317-1365.
- Freeman, E. H., & Showel, M. (1953). The role of the family in the socialization process. *The Journal of Social Psychology, 37(1)*, 97-101.
- George, M. I. (2017). What moral character is and is not. *The Linacre Quarterly, 84(3)*, 261-274.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization and the family. J. E. Grusec & H. Lytton (ed.) içinde, *Social Development (s. 161-212)*. New York: Springer.
- Gündoğdu, K., Üstündağ, N., Altın, M., Eken, M., Yolcu, O., & Çırakoğlu, M. (2019). Teachers' views on character/values education in schools. *Psycho-Educational Research Reviews, 8(3)*, 14-28.
- Hall, S. E. (2008). Character education. F. C Power vd. (ed.) içinde, *Moral education: A handbook – Volume 1 (s. 63-65)*. Connecticut: Praeger Publishers.

- Hitzler, R. & Eberle, S. T. (2004). Phenomenological life-world analysis. U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (ed.) içinde, *A Companion to Qualitative Research* (s. 67-71). London: SAGE Publications.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Hökelekli, H. (2010). Şahsiyet. *İslam Ansiklopedisi XXXVIII. Cilt içinde* (s. 297-298). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Huitt, W. (2004). *Values*. Educational psychology interactive: edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html adresinden 20.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71.
- Karlina, N., Akil, & Nurlaeli, A. (2021). The influence of teachers and parents in strengthening character education: (Case study at IT Middle School At-Taubah Karawang). *INFLUENCE: International Journal of Science Review*, 3(2), 37-49.
- Kim, K., Harris, C. J., & Pham, L. (2018). How character education impacts teachers. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives. Higher Education*, 3(1), 45-67.
- Klaassen, C. (2010). Teachers' views and the need for moral courage. C. Klaassen & N. Maslovaty (ed.) içinde, *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers* (s. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 147-164.
- Knafo, A., & Schwartz, S. (2003). Parenting and accuracy of perception of parental values by adolescents. *Child Development*, 73, 595-611.
- Lapsley, D. K. (2005). Moral stage theory. M. Killen & J. Smetana içinde, *Handbook of Moral Development* (s. 37-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Latzko, B. (2010). Moral education in school: Teachers' authority and students' autonomy. C. Klaassen & N. Maslovaty (ed.) içinde, *Education for Moral Democracy in Modern Societies* (s. 91-102). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lickerman, A. (2011). *Personality vs. character*. Psychology Today: psychologytoday.com/us/blog/happiness-in-world/201104/personality-vs-character adresinden 14.08. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Lickona, T. (1992). Character development in the elementary school classroom. K. Ryan & T. Lickona (ed.) içinde, *Character Development in Schools and Beyond* (s. 141-162). Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Lickona, T. (1992). Character development in the elementary school classroom. K. Ryan & T. Lickona (ed.) içinde, *Character Development in Schools and Beyond* (s. 141-162). Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lukman, Marsigit, Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Kistoro, H. C. A. & Putranta, H. (2021). Effective teachers' personality in strengthening character education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 512-521.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Meidl, C. (2008). *Teachers' beliefs and attitudes toward approaches to character education*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, The Graduate School Department of Curriculum and Instruction.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Milson, A. J. & Mehlis, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Mitchell, L. A. (2015). Integrity and virtue: The forming of good character. *The Linacre Quarterly*, 149-169.
- Muhtar, T., & Dallyono, R. (2020). Character education from the perspectives of elementary school physical education teachers. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 395-408.

- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(1), 87-100.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
- Parke, R. D., & Gauvain, M. (2009). *Child development: A contemporary view point*. New York: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods (4th Edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Ricketts, N. S. (2008). *It takes a village: Elementary school teachers' perspectives on character education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ontario: Nipissing University Faculty of Education.
- Rivers, T. M. (2004). Ten essentials for character education. *The Journal of General Education*, 55(3-4), 247-260.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (ed.) içinde, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (s. 571-645)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, K. (2020). *Moral Education*. Education Encyclopedia: education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html adresinden 01.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sabar, N., Dushnik, L., & Bialik, G. (2007). *Who am I to decide their fate? Teachers' ethical dilemmas*. Jerusalem: Magnes Press.
- Shumaker, D. M., & Heckel, R. V. (2007). *Kids of character: A guide to promoting moral development*. Westport, CT: Praeger.
- Snyder, S. L. (2020). *Modernity*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/modernity adresinden 12.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences*. New York: Academic Press, Inc.
- Şahinkaya, Y., & Kelleci, Ö. (2013). Elementary school teachers' views on values education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 116-120.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Kendi Yayını.
- Tatman, R., Edmonson, S., & Slate, J. R. (2009). Character education: A critical analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), 1-20.
- Timuçin, A. (2018). Stoa ahlakı. *Özne Dergisi*, 29 (Güz 2018), 13-17.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Tuff, L. (2009). *Teacher perception of character education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Alberta: University of Lethbridge, School of Graduate Studies.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools. (2005). *Character education: Our shared responsibility* www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.pdf adresinden 07.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wiebers, J. A. (2001). *An evaluation of character counts! character education activities in relationship to the behavior of elementary school children in Sullivan County Tennessee*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tennessee: University of Tennessee.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (ed.) içinde, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (s. 933-1002)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Yazıcı, S., & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutuyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.



- Yılmaz, F. (2020). İlkokul düzeyinde ahlaki bir karakter eğitimi programı için ihtiyaç analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 124-141.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Press.
- Yolcu, E., & Sarı, M. (2018). Teachers' qualities and self-efficacy perceptions in character education. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 35-48.
- Younis, R. A. (2015). Neuroscience, virtues, ethics and the question of character. J. (John) Ozolins, D. Beckett, J. Bleazby, J. Quay, S. Stolz, M. Toscano & S. Webster (ed.) içinde, *Re-engaging with Politics, Re-imagining the University (s. 1-16)*. Melbourne: PESA.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



